

Transmission et pédagogie : focales et ajours d'une démarche

(Notes)

Jean Agnès



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/482>

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Référence électronique

Jean Agnès, « Transmission et pédagogie : focales et ajours d'une démarche », *Le Portique* [En ligne], Archives des Cahiers de la recherche, Cahier 2 2004, mis en ligne le 18 avril 2005, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/482>

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

Tous droits réservés

Transmission et pédagogie : focales et ajours d'une démarche

(Notes)

Jean Agnès

L'ébauche d'une théorie de l'éducation
est un noble idéal, et qui ne nuirait en rien, quand
même nous ne serions pas en état de le réaliser.
Kant.

- 1 Cette recherche porte sur une relecture d'expérience relative à mon parcours en pédagogie. Il s'agit d'un questionnement en différé dont la formulation tient à une conception de la philosophie de l'éducation (PDE) comme contribution à l'élucidation de la pratique éducative.
- 2 Désormais, c'est à mon tour de m'engager dans une narration formative¹ tenant du « récit de vie », jalonnée de questions rencontrées à l'occasion de mes activités...
- 3 L'itinéraire, à l'instar du roman d'apprentissage, est fait de « formation expérientielle » (Courtois), de maturation, « relève d'une volonté de relire, de relier, des souvenirs considérés comme autant d'étapes dans une évolution »². Notions de cheminement, de méthode, de rétrospective et de prospective, d'acte, d'itinérance (Morin). Il s'agit d'investir des parcours, de borner des espaces, de franchir des étapes (l'étape désignant aussi bien l'effort que le repos). Exercice de mémoire distante, façon de mesurer l'oubli comme « phénomène actif de déformation de la mémoire dans la praxis » (Citron). Dans l'itinéraire, l'introspection rencontre les méandres de la mémoire, entre lesquels se définit, par l'oubli, notre projection dans le texte. L'impossible qui s'y attache nous renseigne à sa manière sur l'impossible éducatif, s'il s'agit de divulguer quelque « roman », dont on sait que la part obscure importe autant que l'exposé, et que, si une part dévoilée peut remplir un rôle heuristique, c'est autant la part définitivement perdue qui définit notre « entrée en transmission ».
- 4 Genre reconnu, aux vertus, dit-on, formatives, thérapeutiques et scientifiques. Itinéraire « de recherche », de « lectures », ou « de praticiens »³. Ce qui est un genre « en voie de

constitution » (Reuter ⁴) fait école en tant que tel, mais nous frustre des témoignages ici non-présents : c'est notamment, on le sait, dû à la limitation du support (pas assez de temps, pas assez de place), entre autres contraintes. C'est précisément cet *espace entre* les morceaux choisis qui intéresse notre propos : quelle transmission « abandonnée » ?

- 5 L'itinéraire, ajoute Reuter, « c'est une reconstruction arbitraire, tissée d'oublis et de silences ». « Cet itinéraire est de surcroît écrit et publié, cela renforce sans doute la part de l'esquive », « de ce que l'on ne souhaite ou ne peut pas dire ». C'est bien le sujet impliqué selon un parcours étonnamment fragmenté (ce qui, au demeurant, se *superpose* à ce qu'il est comme impliqué dans une culture elle-même chaotique ⁵). On connaît la fascination des paléontologues, astrophysiciens, sigillographes de la culture et autres spécialistes de l'indice, du fait fossile ou virtuel, pour ces reconstitutions à risque de trésors enfouis. C'est aussi la trace *laissée*, remède au sentiment d'avoir manqué quelque chose en amitié » ⁶ (Ricœur).
- 6 Itinéraire de lectures : et cette forme de lecture qu'est l'action (« professionnelle » ou non, formelle ou informelle). L'itinéraire est une *relecture* : l'Iter est aussi itération. Il appartient à l'économie de la transmission, dont il reflète les failles, lorsque le processus s'en est altéré. *Tracer l'itinéraire*, c'est notamment contribuer, en dépassant la singularité du biogramme, à un texte ⁷ de la transmission, qui s'écrit en vue de culture commune.

*

**

- 7 Itinéraire de rencontres, choix épistémologiques et éthiques, passages d'époques, écarts à mesurer : au moment d'écriture présent, chacun est bien au courant de l'étrangeté de la conjoncture que nous traversons, vaille que vaille, comme dépassés par l'événement au moment même où nous avons cru le « penser ». Et chacun de ressentir que quelque négligence de notre part a pu contribuer à la difficulté où nous sommes de « trouver la passe ».
- 8 Sur ce parcours ont émergé trois groupes de questions dont le traitement dans la littérature scolaire limite un type de corpus.
- 9 Un premier groupe porte sur l'articulation problématique de la recherche et de la pratique pédagogique en milieu scolaire ⁸. Quels espaces séparent ce que nous apprenons dans la fréquentation intime des théories, et les territoires de la pédagogie ? C'est le « complexe de Célestin » ⁹ : dans la réalité scolaire, philosophie extraterritoriale et pédagogie (la pédagogie peinant à énoncer son propre texte philosophique) sont dés-articulées. Dit de manière générale : les idéaux relatifs aux fins de l'école ne rencontreraient pas à tout coup les idéaux pédagogiques. Ni les uns ni les autres ne manquent ; le réel, lui, s'insurge. L'autre versant est celui des résistances aux questions vives et celui des questions « laissées pour compte » (entre **autres** la question des fondamentaux).
- 10 Un second est relatif à la propagation de la culture pédagogique (tradition pédagogique, circulation du savoir scolaire). La transmission de la pédagogie. En corollaire, le rapport de la formation et de la pédagogie, la mise à disposition du savoir formatif et l'articulation formative ¹⁰ – singulièrement, l'inscription du « capital méthodologique », la détermination de l'action et le passage à l'acte. Secondement, l'enrichissement patrimonial et la répartition de richesses en pédagogie. Dans divers domaines, il se trouve

que notre savoir pratique n'est pas – dans l'état – transmissible (trans-miscible). J'aurai beau savoir, et savoir qu'il est des savoirs, connaître leur localisation, leur traçabilité, que ferai-je s'ils ne sont pas convoqués ? Un autre versant est relatif à l'actualisation de la tradition, au sens de la réalisation d'un principe d'initiative sur le passé.

- 11 Tout se passe donc comme si chaque génération peinait à garder la quintessence des découvertes précédentes, le principe des réussites et devait refaire, au lieu de le poursuivre, un compliqué parcours vers les acquisitions, à l'opposé d'une successivité kantienne où « chaque génération, munie des connaissances des précédentes, est toujours plus en mesure d'arriver à une éducation qui développe dans une juste proportion et conformément à leur but toutes nos dispositions naturelles, et qui conduise ainsi toute l'espèce humaine à sa destination »¹¹. Alors que nous n'avons jamais autant techniquement développé de mémoires, moralement autant invoqué de « travail de mémoire », nous ne nous *garantissons* pas de pérennité de notre propre excellence dont au fond nous doutons : nous nous poussons vers le futur¹².
- 12 Une troisième contrainte concerne les sollicitations nouvelles influant sur nos modes d'être au monde et d'intelligibilité (ce en raison de quoi il importe de mettre à jour l'analyse de la conjoncture à titre de situation comme il convient de comprendre en quoi celle-ci interroge le texte éducatif)¹³.
- 13 La toile de fond(s) qui colore la scène de la culture scolaire serait-elle relative à l'extension d'une culture « postmoderne », « totalisante » et, à ce titre, nous ôtant notre capacité d'agir ?¹⁴ Comment tenir compte des bouleversements ? Les constituants textuels et les caractéristiques symboliques de la culture en cours de fabrication décalent les écarts traditionnels : immédiateté/différé, mosaïque/linéarité, pluralité/univocité, globalité/localité, virtualité/réalité, mouvance/stabilité. Écrasement des distances¹⁵ et en même temps surabondance des intervalles, plus encore que des textes : déni des distinctions et des associations classiques. Ce qui change dans cet univers, c'est le changement même qui modifie, incessamment, les conditions de la transmission. Cette permanente distorsion se greffe sur les déplacements récents qui ont bouleversé les conditions mêmes de l'enseignement : en résumé, le rapport ambigu au passé, et la perte de statut des savoirs (Gauchet). Dès lors, le recours à des repères devenus caducs nous immobilise. Le décor de la Bibliothèque, telle qu'U. Eco pouvait s'en accommoder, est conçu pour des usages utilitaires et sociaux. Le bâtiment en est accueillant¹⁶. La bibliothèque-univers de Borges, réduite en microcosme littéraire, n'inquiéterait plus. Il est vain alors d'invoquer quelque immémorial de la transmission. Le nouveau paysage, relayé par les appareils discursifs, métaphorisés par les pratiques sociales, figuré dans l'action pédagogique, est notre nouvelle demeure mentale. Comment désormais l'habiter ?
- 14 Dans ce décor, un sujet « privé de bagages » et sans but affirmé (sujet-individu de l'imaginaire social, sujet morcelé de la culture, « cyber-sujet », à la fois éloigné de lui-même et immédiat à lui-même, comme « absenté », et dont l'« extorsion » met en péril le passage de générations). Ce n'est plus seulement sa division qui est en jeu, mais son *évacuation* par lui-même et comme sujet de la transmission. Et tant que le sens issu des bouleversements n'est pas affirmé, c'est avec un homme disqualifié qu'il se confond. Ce qui se superpose aux confusions relatives aux représentations de l'individu, de la personne, de l'enfant, aux arasements des repères essentiels : adultocentrisme et paidocentrisme »¹⁷, crise de la responsabilité¹⁸ et de la réciprocité, etc. Chacun comprend

alors l'importance d'un réaménagement problématique. Le processus de transmission engage en effet le sujet entier, et non sa réduction instrumentale ou son ombre.

- 15 L'abondance même de travaux sur cette situation ne préjuge en rien – non plus que devant – des leçons portées *de ce fait* sur l'organisation de l'éducation scolaire. Peut-être s'agirait-il de la dissociation même de la pédagogie d'avec ce qui la fonde. Difficile paradoxe, parfois exprimé sous la rubrique de la *crise* (on s'interrogera ailleurs sur les raisons de cette anaphore sentimentale constitutive du texte scolaire). À l'opposé, en termes de rapport au réel, crise n'est pas blocage : celui-ci exige une rupture, celle-là un dépassement. La crise n'est pas la catastrophe mais a pour effet la « prolifération indéfinie de sens et de valeurs » (A. Jannière). Mais alors que le recours à la transmission apparaîtrait, à côté d'autres termes, comme *antidote*, cette situation éclatée rend difficile le passage : la crise se bloque en interdit de franchissement ¹⁹. [...] À y regarder de près, crise probable, moins de l'école (ce que nous avons de toujours-date mis en discussion), de l'enseignement ²⁰ que de la *culture pédagogique* : la pédagogie est en effet en voie de sortir d'un champ où on la croyait solidement enracinée. Ce n'est pas d'un changement de paradigme pédagogique qu'il s'agirait alors, mais d'une évacuation de la référence pédagogique même.

*

* *

- 16 Ce qui fait que la « crise » est constitutive relève de la nécessaire sédition ²¹ : mais sa reconduction comme item du discours témoigne d'un double échec de compréhension (de quelle instance relèvera la « théorie » de ces manques ?) et de maîtrise (quelle est la pratique réelle correspondante ?). À l'opposé de la *délectation*, le geste éducatif est un geste de soin ²² : ce que suggère Savater ²³ lorsqu'il rappelle que « si ce qui nous offusque ou nous préoccupe peut être changé, nous devons mettre la main à la pâte ; et si c'est impossible, alors il est oiseux de le déplorer, parce que ce monde n'a pas prévu de livre de réclamation ». Ce déclaratif vaut programme critique. Ce qui importe pour comprendre ce qu'il en est des difficultés ce sont les altérations dont la conscience (se rendre compte), la définition (rendre compte) et l'analyse (prendre en compte) relèvent d'une *diagnose*, posture raisonnée préalable à tout soin. Noter ici que si cela concerne les « faits éducatifs », ce n'est qu'en raison de la légitimité du modèle qui heuristiquement les fonde. C'est pourquoi il nous faut « prendre soin du soin » ²⁴.
- 17 Or, s'agissant de la *distance* anthropologique, nous avons, quand il s'agit d'éducation scolaire, à nous dégager non seulement de l'intimité où nous sommes inclus, mais aussi des strates discursives superposées, occultantes : conceptions et imaginaires de l'école, du sujet, des savoirs, qui précèdent ou accompagnent incessamment l'examen raisonnable. Ce qui peut nous guider dans ce préalable conscient des limites du genre, c'est peut-être une posture tenant de ce qui est convenu comme « PDE ».
- 18 Dresser la *carte* ²⁵ de la PDE : telle qu'elle est promue et pratiquée, on soupçonne une situation de doute, due à la confrontation des attributions classiques de la philosophie, des frontières disciplinaires et des répartitions territoriales. En somme, une définition idéale fournit – dans ce domaine des pratiques philosophiques en éducation scolaire – autant la preuve d'un écart que l'éclairage d'une norme.
- 19 Délimiter le corpus relatif à la PDE (limité à la production textuelle contemporaine depuis Maritain) : par les termes du périphérique (paratexte, titres) pour fournir un texte-

ressource (de même que le catalogue des manifestations mettant en avant cet intitulé, dont la publication recoupe en partie la bibliographie) dont l'analyse importe ici plus que l'approvisionnement qu'il fournit²⁶ : la recrudescence des livraisons, dans la période récente, annoncée peut-être naguère par le colloque de Dijon « Pour une philosophie de l'éducation » (Drouin-Hans, 1993, dont écho par la réunion de 2004), comparée aux productions de la période considérée, marque une nouvelle étape, dont nous avons signalé quelques caractéristiques lisibles dans la circulation des formules. Nous disposons là, en même temps que d'une ressource en elle-même disponible en formation, des termes d'une discussion sur les références épistémologiques, les fonctions, les objectifs, les contours, les franchissements, les productions, les engagements. Notons ici que les travaux en cours posent la question de l'identité d'un « champ »²⁷.

- 20 Attribuer des tâches à une PDE. Préserver le patrimoine de la philosophie et le transmettre, rester ouverte à l'épistémologie : telles sont les tâches de la philosophie qui a aussi en charge une réflexion désintéressée sur la dimension morale de l'action, de l'éthique à la sagesse pratique, entre l'exercice de la spéculation et celui de la prudence : pour suivre ainsi Ricœur²⁸, le rôle d'une PDE se précisera par rapport à celui de la philosophie « dans la culture partagée ». Mais on se rend compte tout aussitôt des difficultés que cette posture « menée au sein d'équipes pluridisciplinaires » rencontre en fait – faute de l'application pratique simple et décidée d'un principe symbolique de « triade » – formative, pédagogique – au sein duquel se développent les rencontres « qui produisent un objet nouveau » (Barthes)²⁹. G. Avanzini distinguait naguère³⁰ trois fonctions de la PDE : une première, d'ordre « épistémologique », relative aux savoirs acquis, poursuivant une tâche d'évaluation ; une seconde « élucidatrice », procédant à un examen des significations des fonctionnements et des discours des systèmes d'éducation et, au-delà, un déchiffrement du sens de l'entreprise éducative elle-même³¹, interrogeant le processus éducatif – « la pratique interroge le philosophe, ou celui-ci celle-là » ; enfin, une fonction de travail sur « les finalités à promouvoir et les principes à diffuser ».
- 21 Prendre parti pour un questionnement qui, sans négliger les différents axes auxquels il faut renvoyer ne saurait rester en deçà, à côté ou au-delà de l'entreprise, mais envisage les conditions d'une PDE en quelque sorte *arrimée* à la pratique, en en soulignant ici le manque. Si bien que, malgré la tradition d'une philosophie consubstantielle à la pédagogie, nous n'en sommes pas là. « Il n'y pour ainsi dire jamais eu de philosophie de la pratique éducative, écrit M. Gauchet, qui revendique un *philosopher* qui s'attache à la situation, sachant que « ce type de réflexion n'est autorisée que marginalement par les sciences sociales concernées »³².

*

**

- 22 Nous lisons dans la tradition philosophique les invites à articuler le rapport pensée/action (« penser c'est agir, agir c'est penser, etc.) : pouvons-nous alors concevoir ce travail *spécifique* effectif d'une PDE attachée à l'expérience (intime et solidaire) – pensée de l'engagement (Savater) ; pédagogie comme pensée³³ ; philosophie politique (Gauchet) ; philosophie d'époque postmoderne annoncée, et qui se renseignerait d'avantage aux nouveaux espaces d'intelligibilité, comme à leurs interprétations esthétiques (ainsi de la démarche de Chirollet à propos de fractalité). Donc : une philosophie de l'action³⁴, alimentée à la démarche d'une philosophie concrète attentive à la « morsure du réel » (G.

Marcel), encourageant l'accompagnement critique de la pratique, objet d'un travail mené en commun, intériorisé par le sujet de l'éducation redevenu porteur de la démarche. Cette voie, apparemment si simple à concevoir, reste à ce jour pointée sur une carte à la lecture utopique.

- 23 Travaillé par ce qui le fonde, le texte des débats éducatifs renvoie aux représentations et aux imaginaires qui en modèlent les expressions. Que se passe-t-il dès lors *entre* la visée anthropologique et interdisciplinaire de contribution à une théorétique de la transmission (« Transmission et diversité sont les deux pôles de la parole humaine », écrivait naguère M. Olender³⁵) et le discours de crise.
- 24 « La Transmission est en panne ! » (J.-P. Lebrun). Ce diagnostic redoutable ferait échec à une double nécessité : la préoccupation de transmission s'inquiète de ce dont les successeurs ont besoin ; elle est l'horizon même du texte pédagogique ; plus généralement, comme interprétation culturelle des processus génétiques, elle est constitutive du projet humain. Se situant dans notre « devoir-être » (Lamotte), elle est un aspect d'un processus plus général. Si elle touche alors les phénomènes d'échange, de production et d'invention, elle ne s'y rapporte pas, étant d'un autre ordre.
- 25 L'approfondissement passe par l'examen terminologique des modes de relation et d'antonymies attachés à la transmission, rapporté à différents types d'approches (mémoire/oubli/deuil ; transferts/transactions ; tradition/traduction³⁶ ; translation/transduction³⁷ ; transe et mission... Toutes distinctions qui nous ont éloigné des oppositions réductrices (ex. du modèle descriptif synchronie/diachronie) et des schémas linéaires (télescopage transmissivité/transitivité).
- 26 Également, nécessité de hiérarchiser le rapport avec l'information, la communication, l'ethnisation, et plus généralement les instances qui forment les conditions (à la fois préalables, moyens, occasions) de la transmission. D'où l'insuffisance de définitions de la transmission fixées sur l'un de ses aspects – objet, temps, relation, émancipation ou l'une de ses conditions (information, communication, conservation).
- 27 Culturellement, le procès transmissif est soumis à diverses épreuves :
- 28 – épreuve de vérité (vs formes du mensonge – qui lui convient à l'efficacité) – la fausseté et la foule), épreuve de réalité (vs formes de la déréalisation et de la fiction sans retour) ;
- 29 – épreuve de cohérence (homogénéité (dimension « holistique ») vs hétérogénéité de la culture, changements de registre, déports). À l'inverse : l'unicisé, l'égalisé (vs conflit fondateur et dissymétrie nécessaires : celle de l'enfant au parent³⁸ est redoublée de celle l'élève au maître (que Gilson appelait déjà « inégalité » du fait que : « un homme sait quelque chose, d'autres ne le savent pas » (le maître a à s'éduquer d'abord lui-même)³⁹.
- 30 – épreuve de reconnaissance : dette, altérité, mutualité, reprise. « Transmettre, c'est fondamentalement faire place à l'autre » (P. Baudry). Épreuve de corporéité : de la présence, du ressenti : « on en peut transmettre que ce qui a été incorporé » (R. Debray), vs formes de désincarnation (qui an-esthésie).
- 31 La transmission ne s'accommode guère de l'aplanissement des statuts et des rôles (question de la parentalité, problèmes liés à la dégénération) ; elle requiert l'identification et l'appartenance (exil/habitation). « La transmission est la façon dont ce rapport de mutualité s'étale dans le temps des générations » (Ricoeur)⁴⁰. D'une manière plus générale, le procès transmissif s'accommode mal des blocages sur l'un ou l'autre pôle de la dynamique humaine, comme des altérations du processus culturel⁴¹. Il suppose désir,

franchissement, clarté, intériorité, et authenticité. Pour aller plus loin : emprunter alors une double voie descriptive (différents types et modèles de transmission), et herméneutique (interprétation, ligne sémantique), passer par une lecture du débat en cours – entre l'actuelle « politique de la mémoire » (Olender), et la définition de notre « horizon d'attente »⁴².

*

* *

- 32 Indépendamment du fait que nous ne saurons pas ce qu'est transmettre, nous sommes assez bien renseignés sur ce qui détériore ou empêche le processus de transmission : le procès transmissif, en effet, s'accommode mal :
- 33 – dans l'ordre de l'historicité des formes de l'immédiateté (absolu du présent, raccourci de l'intervalle, commémoration vs remémoration...);
- 34 – dans l'ordre de la succession des formes de la dissémination – spatiale (dispersion – le diffus, le clonage); temporelle (dilution, répétition). L'articulation de ces deux paradigmes relevant de la paraphrase (commentaire sans distance, glose sans projet herméneutique). Dès lors, c'est un procès en in-transmission⁴³, qui de manière inversée nous rapprochera d'un objet de pratique, pour trois raisons principales : nécessité du diagnostic (qui se comprend en termes clinique), adhérence de ce qui ne « se transmet pas », heuristique de ce qui, en creux se révèle de ce qu'il en est.
- 35 Focale.⁴⁴ Notons que les remarques qui précèdent amènent à examiner le rapport transmission/pédagogie selon trois axes : 1) Le déplacement de la conception de la transmission sur la conception de la pédagogie 2) La place de la pédagogie dans le processus de transmission 3) Les implications de la transmission sur la pratique pédagogique. On aura notamment aperçu que l'occupation pédagogique est touchée par la *préoccupation* de transmission, mais comme en retour. Pour exemple : deux champs ont particulièrement attiré mon attention.
- 36 Les formulations relatives aux *finalités* de l'éducation scolaire (types : « transmettre des savoirs »; « le rôle de transmission de l'école », « le maître transmet ») auxquelles les auteurs apportent des réserves : « peut-on continuer à parler de transmission du savoir, comme si la transmission était un acte qui allait à son terme et comme si ce savoir était un bloc achevé », remarque Pascal Mathiot : « voilà qui légitime à nos yeux la magnifique correction apportée par Freud : on ne transmet pas un savoir mais *quelque chose venant de ce savoir* »⁴⁵.
- 37 Les formules intégrées à une taxonomie des *styles ou des méthodes pédagogiques* (rapportées à un style, un paradigme, ou une méthode : modèle transmissif, posture frontale, directive, ses analogies : traditionnel, autoritaire, descendant, et ses antinomies : participatif, appropriatif (en notant que didactique voyage selon les auteurs d'une catégorie à l'autre...). Pédagogie « transmissive » (vs « constructivisme », « magistrale », « expositive »)⁴⁶. Le modèle dit transmissif tiendrait donc à la conception d'un savoir déjà-là, réifié, tangible et objectivable) voire marchand (le savoir confondu avec une information jusqu'à constituer lui-même une monnaie (Herrensmidt). Comme il serait lié à une époque, celle de « l'enseignement classique » voire de l'*instruction* scolaire.⁴⁷

*

* *

- 38 Une opération de renversement s'avère nécessaire : il importera de réhabiliter une triple attention au *tracé* (et à ses étapes : mémoire-remémoration-actualisation ou encore tradition-instruction-invention, selon le plan considéré), au *désir* du sujet ⁴⁸, à la *veille* (dont la mise en œuvre passe par la qualité du vecteur), de reconsidérer en quoi, une fois admise la subversion de la transmission, la pédagogie prend sens et donne sens. L'enquête pourra alors se focaliser sur la question de la relation du *texte* pédagogique au texte de la transmission. L'assemblage des indications précédentes toucherait trois propriétés : la transmission concerne le sujet critique ; elle ne peut s'effectuer qu'en règlement de conditions préalables ; elle ne trouve son sens que dans un horizon inédit. Celui-ci rejaillit symboliquement en retour sur les actes qui traduisent cette aspiration à transmettre. Nous ne pouvons en fait décider de ce que nous transmettons. Mais en même temps, nous devons nous fier à cette perspective aventureuse qui loin de mettre en cause la pratique méthodique, en conforte l'engagement.
- 39 Encore quelques mots : la démarche occasionne des moments d'arrêts sur le parcours – *entrées*, ajours et délégations sur des formations culturelles – questions-clés qui travaillent en sous-main le texte de la transmission éducative. Peut-être groupements narratifs, ou encore éléments de l'archive ; peut-être particules de bassins sémantiques ici délimités dans la tension entre rationalité et imaginaire, et posés arbitrairement comme territoires provisoires d'investigation. À titre indicatif, quatre de ces points constituant autant de « test » d'accompagnement de la démarche :
- 40 – L'intervalle (« textualité ») : principalement, paratexte et temporisation. Dominante : la lecture.
- 41 – L'insu (« épistémologie ») ⁴⁹ : distinguant, ce qu'on peut en savoir et qui peut fonder une pédagogie des « grammaires », et ce qui « a » à rester caché. « La transmission est un mi-dire qui transmet un insu » (J. Hassoun). Dominante : le savoir.
- 42 – L'exemple (« phénoménologie ») : de la démonstration, de la relation, du modèle ⁵⁰. Dans l'ordre de la connaissance, nécessité de l'accès, dans celui de l'accompagnement, de l'incorporation. Dans les dimensions de l'altérité (responsabilité, exemplarités/singularités), de la générativité (cas/modèle), du symbolique (citation/parabole). Dominante : la passe.
- 43 – Le geste ⁵¹ (« pédagogie ») : méthode, corps, voix, art, authenticité, effectivité, sincérité, réciprocité. Dominante : le soin.
- 44 Transformer une situation d'indécision en topique d'incertitude ? S'agissant de « développement durable » ⁵², nous aurions encore un peu de temps. Ce qui peut-être aujourd'hui réunit pédagogie, transmission et PDE c'est le *non-lieu* dont paradoxalement elles bénéficient, cette « place vide d'où nous pouvons réfléchir à nous-mêmes » (Ricœur). Pour bousculées qu'elles soient, les conceptions installées tiennent bon, même si la situation que nous vivons vaille que vaille a sans doute déjà engendré à notre insu une autre épistémè. En attendant, plusieurs voies disponibles sont envisageables : réquisition d'une philosophie de la distance, reprise d'une pensée de la communauté, réhabilitation de la coexpérence ⁵³. Cette dynamique nouvelle présuppose un passage par la reconnaissance (qui unit savoirs, dette, parcours, adventon). C'est que nous nous

posons ici moins le problème d'une écriture historique de la trace, que celui d'une activité historique du tracé : dès lors qu'il est à la fois objet intermédiaire favorisant la rencontre autour d'un objet tangible⁵⁴, et travail d'un objet, le texte est un objet commun en devenir.

NOTES

- 1.. « Tracer l'itinéraire », contribution aux travaux du colloque d'Angers, *Le récit biographique : enjeux anthropologiques*, mai 2001. Dans ce travail d'ordonnancement, il est notamment fait référence à H. Desroches.
- 2.. J.-M. BAUDE, « Quadrille sur la Tour de G.-E. Clancier. Roman du passage », in *Le roman d'apprentissage, approches plurielles* (Colloque de Cerisy), Sens éditions, 2000.
- 3.. Telles sont les rubriques d'ouverture de la revue *Perspectives documentaires en éducation*, où chaque auteur convié retrace, selon la méthode biographique, les étapes de son travail.
- 4.. Yves REUTER, « Chemins de lecture : de la littérature à la didactique de l'écrit », *Perspectives documentaires en éducation* n° 38, 1996.
- 5.. Voir C. GOHIER, « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation », *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 1, 2002.
- 6.. P. RICŒUR, *Parcours de la reconnaissance*, Stock, 2004.
- 7.. Pratique autodidaxique, qui « donne corps à un savoir original » (Lani-Bayle).
- 8.. Ce dont la didactique n'est qu'un aspect particulier, voire externe. Dans les domaines que j'ai fréquentés, il s'est agi initialement (1967-1971) du rapport entre nos travaux de linguistique générale et l'enseignement scolaire de la grammaire, ou de l'image, ce qui a valu pour moi comme archétype des difficultés du type.
- 9.. « Pendant trop longtemps, les uns ont parlé sans œuvrer, les autres œuvré sans avoir le droit de parler, comme des travailleurs qui ne se rencontreront jamais dans le tunnel où ils se sont engagés ».
- 10.. Voir « Transferts de savoirs ou veille méthodologique : un "média pour apprendre" », in *Les Transferts de connaissances en formation initiale et continue*, Colloque Apprendre, Lyon, 1994.
- 11.. Kant, *Traité de pédagogie*, trad. J. Barni, Hachette, 1981.
- 12.. « Nous ne sommes pas spontanément de notre temps, nous le traversons en somnambules » (M. Gauchet).
- 13.. Comment ces questions se posent-elles ? de quels statuts bénéficient-elles ? peuvent-elles « faire problèmes » ? du moment en effet qu'elles ne sont pas abordées en tant que telles, comme *pour elle-mêmes*, dans un *programme*, elles persisteront à faire inclusion dans les insus de l'intervalle.
- 14.. Voir l'analyse de F. ALLARD-POÉSIE et V. PERRET, « Le postmodernisme nous propose-t-il un projet de connaissance ? », Centre de recherche DMSP, Cahier n° 263, 1998.
- 15.. P. Mathias aborde quelque aspect de la question, sous l'angle de la réticularité (P. Mathias, « l'instant du même », in *La Transmission, Cahiers philosophiques* n° 86, 2001).
- 16.. Umberto ECO, *De bibliotheca*, L'Echoppe, 1986 (1981).

- 17.. Il y a là un point de reconduction discursive (voir J. Huizinga dans sa critique du « puérilisme » in : *Crise de la civilisation*, 1935).
- 18.. Voir Hannah ARENDT, *La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, 1972.
- 19.. « Utopie et pédagogie : le paradoxe du désert », in *Le Discours universitaire, Le Portique* 6, 2000/2.
- 20.. Voir J.-B. MAUDUIT, *Le Territoire de l'enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante*, Klincksieck, 2003, p. 183.
- 21.. Voir ce concept chez J. Gagnepain. Le comparer à la crise comme « distension » chez Mounier, repris par Ricœur (*op. cit.*). Plus largement, voir la *dissension* comme requisit de la pensée chez Nietzsche.
- 22.. En référence à Hippocrate, B. Joly notait que « ce qui importe, c'est que le médecin sache reconnaître la crise, car il ne doit intervenir que pour en faciliter le dénouement ». B. JOLY, « Crise des valeurs en éducation », *Éducatio*n n° 1, 1994.
- 23.. *Pour l'éducation*, Payot & Rivages, 1998 [1997].
- 24.. « À propos du soin éducatif : indices, aspects », in : J.-P. RESWEBER (dir.), *Les Gestes de soin*, Cahiers du Portique, 2003.
- 25.. « La carte n'est pas le territoire » (Korzybski).
- 26.. La philosophie de l'éducation : références actuelles pour une réflexion. – Bibliographie thématique et analytique. 1998.
- 27.. « C'est en tous cas un champ de recherche à côté d'autres disciplines » (A.-M. Drouin).
- 28.. Discours de Berne, 1999.
- 29.. Pour un résumé de ce point, voir « La philosophie de l'éducation est-elle soluble dans les médias ? », in : *Informatiser, revue Éduquer*, 2005.
- 30.. In : *Pour une philosophie de l'éducation*, Actes du colloque de Dijon, CNDP, 1994 (Documents, actes et rapports pour l'éducation).
- 31.. N. CHARBONNEL classe parmi les activités « qui se réclament » de la PDE « l'étude logico-rhétorique des différents types possibles de discours et, partant, de pensées de l'éducation ». Voie d'inspiration kantienne apte à éclairer « les antinomies constitutives aux phénomènes de Mimesis qui fondent l'éducation » (Art. « Philosophie de l'éducation », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994).
- 32.. Dans la mesure par exemple où les éclairages indispensables resteraient externes. Si la PDE peut suggérer les approches interdisciplinaires, en renvoyant aux procédures et aux méthodes concernées, par exemple celles de l'analyse de contenus et de discours, l'articulation entre l'étude critique et la philosophie de la pratique reste indispensable.
- 33.. La voie « pédagogique », suggérée par les travaux de D. HAMELINE : « du côté des pratiques effectives » pour « vérifier – ce dont Kant avait déjà pris la mesure – que le banal est la condition même de la théorie éducative » (Article « Philosophie de l'éducation » de l'*Encyclopaedia Universalis*, 1998.)
- 34.. Sur la « pédagogie comme action », voir M. SOËTARD, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, ESF, 2001.
- 35.. *La Transmission*, Le Genre humain, 3-4, Fayard, 1982.
- 36.. J.-P. RESWEBER, *Qu'est-ce qu'Interpréter : essai sur les fondements de l'herméneutique*, Cerf, 1988.
- 37.. Pour suivre une distinction soulignée par B. Goetz dans sa lecture de Berman (séminaire du Groupe d'Anthropologie philosophique, Metz, 2004). A. BERMAN, « Tradition, translation, traduction », *Poésie* n° 47, 1988.

- 38.. « Enfance et parentalité (à propos du *Parent* de J.-C. Quentel) », *L'École en débat*, INRP, 2002.
- 39.. Voir F. G. MORIYON, « Professeurs-élèves, un rapport inégal », in *Les Fins de l'école*, Éducation & pédagogies, CIEP, 1992.
- 40.. Voir P. RICŒUR, *op. cit.*
- 41.. Dans ce qui précède la transmission est considérée comme processus positif – dont l'in-transmission marque au niveau du modèle les conditions, au niveau de l'action les limites. « L'intransmissibilité est-elle une question philosophique ? », in *Éduquer : un métier impossible ?*, *Le Portique*, n° 4, 1999/2.
- 42.. Voir P. RICŒUR, *Temps et récit. 3. Le temps raconté*, Seuil, 1985, p. 375-376.
- 43.. « L'intransmissibilité est-elle une question philosophique ? », *ibid.*
- 44.. Focale : à la fois : le point (fixer), et la distance (évaluer). Zoom avant/arrière.
- 45.. P. MATHIOT, *Singuliers passages : essai sur la transmission des savoirs*, Seuil, 2001.
- 46.. Comme citation facilement accessible et révélatrice, on lira F. MORANDI, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Nathan Université, 1997, p. 124. *Op. cit.*, p. 32. Voir les définitions qu'il propose. Remarquons au passage que ce qui importe dans le modèle, ce n'est pas *telle* réalisation particulière, mais ce qu'il *analyse* de conception sous-jacente et qui se manifeste dans l'organisation globale de la situation scolaire. Toute « posture pédagogique » se retrouve fort bien aussi au-delà de la relation du maître et de l'élève, qui n'est que la synecdoque d'une configuration plus vaste (dont l'étude relève d'une sociologie générale ; par exemple à l'aune de l'*anallactique* du modèle de la personne dans la théorie de la médiation (J. GAGNEPAIN, *Du Vouloir dire : traité d'épistémologie des sciences humaines*, vol. 2 : *De la Personne, de la Norme*, De Boeck Université, 1993.- III, 2 : le contrat social.)).
- 47.. Voir la critique de cette assimilation chez H. Pena-Ruiz.
- 48.. Sur le « désir de transmettre », il sera fait volontiers référence à l'œuvre de J. HASSOUN : la condition première de la transmission est le *désir* du sujet.
- 49.. « Problèmes de modélisation : l'exemple de l'insu », *Actualité de la recherche en éducation et formation*, Congrès AECSE, 2001. Actes Cédérom 2003.
- 50.. « L'Autre exemple », *6^e Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Paris juillet 2002, www.inrp.fr. Choix : Biennale(@)
- 51.. *Transmission et pédagogie : le geste éducatif*, Cahiers pédagogiques, 2001/06. <http://cahiers-pedagogiques.com/pages/Agnès.htm> (@)
- 52.. « Philosophie de l'éducation. Expérimentation et transmission : conditions méthodologiques de "développement durable" », *5^e Biennale de l'éducation et de la formation*, 2000/2003. @
- 53.. Voir ce terme chez M. LESTEVEN, « Monde scolaire et monde futur », in *Problèmes d'enseignement, Études*, avril 1964.
- 54.. D. VINCK, « L'instrumentation du travail interdisciplinaire : cadrage des échanges et médiation par les objets intermédiaires », *Esprit critique*, vol. 5, n° 1, 2003.

RÉSUMÉS

À partir d'une relecture d'itinéraire, présentation d'un questionnement sur quelques apories familières aux pédagogues, et dont a témoigné le regain d'intérêt pour la transmission. En quoi une philosophie de l'éducation peut-elle, dans l'intimité de la pratique, éclairer, à son niveau, des interrogations en raison inévitables, exigeant idéalement un examen conjugué, et un travail commun.

The author, encouraged by his own experience, investigates about some aporia, well-known by educationalists, and the increasing interest in transmission.

How a philosophy of education close to the practice can clarify those questions requiring a common consideration ?

AUTEUR

JEAN AGNÈS

Jean Agnès a été enseignant, formateur, responsable éducatif et associatif, auteur de travaux et ouvrages pédagogiques. Il oriente ses recherches actuelles en philosophie de l'éducation. Il travaille notamment sur les figures de l'articulation de la recherche et de la pratique en formation et les conditions d'une philosophie de l'action éducative.